



HAL
open science

Les régimes génériques de l'enseignement

Anne-Françoise Schmid

► **To cite this version:**

Anne-Françoise Schmid. Les régimes génériques de l'enseignement. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)*, 2018, 11 (2), pp.1 - 13. 10.3895/rbect.v11n2.8415 . halshs-01834031

HAL Id: halshs-01834031

<https://shs.hal.science/halshs-01834031>

Submitted on 10 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les régimes génériques de l'enseignement

RÉSUMÉ

Anne-Françoise Schmid
annef.schmid@gmail.com
[0000-0001-6079-6547](https://doi.org/10.1000-0001-6079-6547)
INSA de Lyon et Mines ParisTech

L'enseignement suppose trois grands piliers, présentés en un triptyque : le premier, disciplinaire, avec sa philosophie de l'éducation et ses renversements, et la règle d'asymétrie que suppose la relation enseignant/enseigné ; le second comme une machine de transformation du premier sur un espace générique, ne dépendant d'aucune science particulière, admettant l'idée d'inconnu « X », de démocratie des disciplines, de non-savoir, d'intimité collective comme mode d'échange, de discipline sous-déterminante pour assurer la cohérence, et son transfert sur la relation enseignant/enseigné ; le troisième énonçant les conditions d'invention et de fiction que permet la mobilité entre ces trois piliers. L'ensemble s'achève sur une fiction sur la tristesse de la philosophie sévère.

Mots clés: enseignement, asymétrie, discipline, espace générique, Inconnu, flux de connaissances, régimes d'invention, fiction.

Je vais présenter dans le texte qui suit un triptyque, dont les pans sont articulés par un concept invisible et insonore à l'enseignement, qui lui résiste, mais en est une fondamentale condition, soit l'in-enseignable. Il y aura trois temps, trois régimes différents, disciplinaire, fluide et d'invention, et leurs possibilités de passages toujours indirects, par un « X » inconnu et pourtant dynamique. Nous aimerions par cet ensemble articulé manifester des conditions de l'invention en régime interdisciplinaire, régime qui est maintenant quasiment la règle en sciences et en philosophies. Nous proposerons tout à la fin une fiction philosophique, à partir d'une propriété régulièrement associée à l'enseignement pour suggérer quelque chose de cet inenseignable.

1. Un régime disciplinaire complexe

L'enseignement suppose, on le sait, un ensemble de relations asymétriques, de savoir, d'autorité, d'âge, de formation, d'expérience. Cet ensemble est complexe, parce qu'à l'occasion de l'apprentissage d'une discipline savante on suppose que l'apprenant se soumet au moins partiellement et s'immerge dans une discipline tout aussi bien sociale et qu'il est transformé par elle. La « discipline » est donc une notion que l'on pourrait dire « épaisse », gardant sa stabilité, à la fois savante et sociale, que l'on considère ou non ses effets sur les sujets, professeurs ou élèves, qui la pratiquent.

Une telle conception de l'enseignement suppose de grands blocs de stabilité. Il y a la stabilité des sujets, élèves et professeurs, considérés chacun comme des sortes d'unités, du moins autour de quelques qualités supposées pertinentes dans le cadre de l'enseignement - intelligence, rapidité de compréhension, capacité à faire usage de l'appris, dans un cadre où l'on considère comme contraires les valeurs « tranquille » ou « agité » concernant les élèves, « ennuyeux » ou « vivant » concernant les professeurs - sur une scène fermée, sensée mettre en représentation les meilleures qualités de la société. Pour mettre en correspondance les qualités des sujets de l'enseignement et celles de la société, il y faut la stabilité de la règle asymétrique. Pour soutenir cette stabilité, il y a celle des disciplines, il y a l'histoire, voire la jurisprudence de l'enseignement.

Cela, c'est l'un des aspects de l'enseignement, qui n'est jamais complètement abandonné, plutôt relevé ou complété par d'autres, parfois plus fluides, moins compacts, soit même « renversés », où les élèves sont sensés réinventer ce que l'on veut leur enseigner, où la règle d'asymétrie trouve de nouvelles fonctions, d'orientation, de correction, plus que de maîtrise discursive.

J'appellerai cet ensemble, avec ses renversements, le « régime disciplinaire » de l'enseignement, qui fonctionne bien lorsque la société elle-même est stable ou se croit telle, qu'il y a un ordre établi implicite et passablement accepté.

Peut-on imaginer un autre cadre et une autre conception de l'enseignement ? C'est difficile, parce que la discipline est un bloc presque auto-suffisant. Également parce que l'on ne peut sortir d'une discipline. Je fais l'hypothèse qu'il n'y a pas de passages entre disciplines, pas plus qu'il n'y a de rapports sexuels selon Jacques Lacan. Pas plus qu'on ne sort d'une philosophie de l'enseignement et de son renversement. Cette séparation entre disciplines n'est pas une limite négative,

mais au contraire, nous le verrons à la fin, une condition pour l'invention, en particulier pour l'invention interdisciplinaire.

Et pourtant, le philosophe Jacques Derrida, selon lequel on ne peut sortir de la philosophie, est parvenu à complexifier la syntaxe de la règle d'asymétrie en déclarant qu' « un élève est un enseignant pour un autre élève, et inversement à un déplacement près ». Qu'est-ce à dire ? Qu'il introduit une forme de transitivity et de réversibilité dans la relation enseignant / enseigné, et que l'on peut déplacer le problème d'un sujet ou d'une discipline à l'autre. La règle d'asymétrie peut donc être modifiée. J'ajoute que pour cela, il a fallu un énorme travail de toute la philosophie de son temps, pour reprendre la notion d'unité ou/et celle de totalité, autant concernant les sujets que les disciplines, travail fait également, mais d'une façon très différente, par exemple par Gilles Deleuze et Félix Guattari. Plutôt que de modifier la syntaxe de la règle comme l'a fait Derrida, ils l'ont prolongées à l'infini, jusqu'à la rendre réversible¹. Deux démarches, l'une dans le fini, l'autre dans l'infini, pour lutter contre le racisme et le jugement de barbarie, qui guette toujours l'enseignement.

2. Un régime fluide, du complexe à l'intégratif

Pouvons-nous nous passer de la règle d'asymétrie ? Ce pourrait être un complet chaos, où maître et élèves ne se retrouveraient plus. Même la Révolution culturelle qui voulait changer radicalement les règles supposait une asymétrie.

Mais nous pouvons transformer autrement cette règle en deux temps, encore différemment que ne l'ont fait Derrida et Deleuze, de façon à être adaptables aux nouveaux objets de la science. La science contemporaine produit en effet des objets, les OGM, les nanos, etc., qui ont pour particularité de ne pouvoir être caractérisés dans le champ du social. Un saumon OGM pour la consommation humaine est-il un objet vétérinaire ? un ajout alimentaire ? un produit médical ? A chaque fois, ce sont des lois et des réglementations différentes qui s'appliquent, des étiquetages, des informations pour les consommateurs à chaque fois sans compatibilité. C'est un objet proprement in-caractérisable dans nos normes. Peut-on alors le mettre sur le marché ? C'est tout le problème des produits interdisciplinaires de la science contemporaine, qui ne sont plus seulement complexes – il y a convergence sur eux de diverses perspectives disciplinaires –, mais intégratifs – cette convergence n'existe plus que localement, ils sont non-synthétisables. Avec ces objets « X », que j'appelle « objets intégratifs », on va de l'inconnu (avec l'usage du non savoir, *State of Non-Art*, selon le terme d'Armand Hatchuel) au non-synthétisable. Cela change les méthodes scientifiques et leur enseignement. Dans le même temps, les objets de sciences, obésité, dépression, cancer pour citer les plus connus, sont l'objet d'études très diverses qui elles aussi ne sont plus synthétisables, et qui, ce qui est nouveau, se disent avec des mots du langage commun. Tout le monde sait ce que sont « obésité », « dépression », « cancer », et pourtant... qu'ont-ils à partager avec les scientifiques qui s'occupent du microbiote intestinal humain, et qui pensent avoir quelque impact sur ces trois maladies ? Il y a là une immense faille que le langage commun ne laisse pas

¹ Dans un propos de bar à côté de l'ancienne bibliothèque nationale, le philosophe Gilles Deleuze a déclaré au philosophe François Laruelle : « La bêtise est infinie, mais elle est réversible ».

discerner, et qui, dans certains cas, peut rendre explosives les relations entre langage spécialisés et langage commun, en particulier en médecine.

Dans le premier temps de la transformation de la règle d'asymétrie, ajoutons explicitement les qualités particulières de chaque enseignant, dans une syntaxe du type « une asymétrie + quelque chose d'autre », ensemble que l'on savait implicitement, mais qui n'était pas dite, si ce n'est dans les conseils prodigués aux futurs enseignants : « soyez vous-même ! » pour faire face à une classe.

Dans un deuxième temps, imaginons que l'on transforme méthodologiquement ce conseil. Plutôt que d'une asymétrie + une qualité, on admette un « X », dont les propriétés se distribuent de façon inattendue dans les disciplines et les sujets ? Cela a été fait de façon systématique pour les objets X inventés par la science, qui sont eux aussi en situation d'asymétrie vis-à-vis du public. Par exemple, un OGM dont on a décrit les désastreux effets de le considérer comme « un vivant naturel + une manipulation génétique »². Pourquoi ? Parce que l'on suppose spontanément que l'OGM est un produit de la biologie moléculaire et l'on se trouve devant une cascade de disciplines supposées traiter les problèmes de la biologie moléculaire et ceux qu'elle induit dans les autres disciplines, en cascade. On passe ainsi, de la biologie, la génétique, la chimie, les filières OGM, le droit, l'étiquetage, la sociologie, l'épistémologie pour aboutir à des conseils d'éthique, où celle-ci est tout à fait détournée de sa fonction. On présente alors à la société un produit qui provoque en elle des débats oppositionnels répétitifs. Traiter l'OGM comme un « X » amène à construire un laboratoire virtuel interdisciplinaire, où chaque discipline a le même poids, et partage à la fois son savoir et la construction progressive de son non-savoir sur ce « X », permettant à chaque itération de nouvelles formulations dans chaque discipline. De ce « X », nous ne pouvons que supposer une série de propriétés, et les voir distribuées, grâce aux itérations et aux reformulations de façon inattendue dans les disciplines rassemblées par son impact social. Cela permet de faire voir l'OGM autrement comme un produit imposé au public à ses débats propres, mais de comprendre comment chacune des sciences est engagée dans un processus, dont elle peut discuter à chaque pas les effets. Donc, une nouvelle organisation, non pas une cascade de disciplines, mais des disciplines toutes ensemble, sans passage entre elles, si ce n'est par la reformulation induite par les non-savoirs.

Un usage du « X »

Pourquoi ne tenterions-nous pas une telle méthode : la discipline enseignée + les particularités de l'enseignant (qui est alors une sorte de manipulation génétique de la discipline), ne seraient-ils pas traités comme un « X » ? Ce serait une façon de voir l'enseignement non pas seulement comme un produit, mais comme un usage de tout ce qui pourrait être nécessaire pour un tel effet individuel et social, de façon plus fluide.

Allons plus loin. Imaginons un « X » enseignant-e, et, par hypothèse, supprimons l'une de ses propriétés les plus marquantes, tel « vivant-e »,

² Projet de l'Agence Nationale de la Recherche (France) sur les poisons OGM (projet DOGMATIS, porté par Muriel Mambriani-Doudet, 2007-2010).

« intéressant-e », « écoutant les élèves », « savant-e », « sévère », « compétant-e », « laissant une parole libre », « imagitatif-ve », « rigoureux-se », etc. Il nous faudra alors rechercher ailleurs d'autres qualités que l'on ne soupçonnait pas pour prendre la place des effets produits par la qualité supprimée par hypothèse. Tout enseignant devrait en lui-même faire cet exercice, de façon fluide, et répétée. Cela lui donnerait des idées pour enrichir sa posture, mais surtout pour défaire les douleurs et contusions ressenties après tout exercice de son métier. Et dans ce travail, il y a toujours la place pour un autre « X », élève ou étudiant.

Cette posture aiderait l'étudiant-e à prendre conscience qu'il ne lui est pas nécessaire de comprendre l'ensemble d'un cours tout de suite, et que ce désir est une illusion. Il a aimé le traitement d'un exemple, mais que voit-il de la structure ? On lui a donné par exemple la définition du concept de groupe, de transformation linéaire, d'entrelacement, mais en voit-il toutes les conséquences ? Même si la compréhension paraît souvent un événement bref et inattendu, il suppose un ensemble de relations entre discipline et attitude de l'enseignant-e (ou des auteurs des livres utilisés) et donc un lent et long délai. La compréhension devient plus intéressante lorsqu'elle permet de mettre en relation des pans différents d'une discipline, par exemple entre géométrie et analyse. Ou entre mécanique et algèbre, comme l'a si bien fait Poincaré.

Le « X » de la science et les exemples du sens commun

Poincaré donne d'ailleurs la formule de ces passages. Il explique dans *Les Fondements de la géométrie* que lorsque l'on a une proposition quelconque sur l'espace, il nous faut la « décomposer » pour la rendre compatible avec ce que nous savons déjà en géométrie. Ce qui « reste » de cette décomposition étant un phénomène perturbateur, à rendre le plus petit possible. C'est comme si nous disions que ce que nous disons de l'espace est un « X », dont nous allons par hypothèse supprimer l'une ou l'autre propriété supposée connue.

Comme enseignante d'épistémologie, j'ai souvent apporté aux étudiants des textes, en supprimant l'auteur et la date, les uns écrits par de grands scientifiques (voire de mes collègues de sciences), d'autres étant tirés de « théories fausses », récupérés soit dans un laboratoire où on ne les jetait pas par intérêt pédagogique, soit trouvés à la Bibliothèque Nationale de France, publiés à compte d'auteur, ou encore dans une publicité du journal *La Recherche*. Je demandais aux étudiants d'argumenter pour choisir les textes scientifiques. Les étudiants sensibles à la science connaissaient ce « X », alors que les étudiants sensibles aux seuls exemples et à l'invocation de « faits de plus en plus nombreux », évidemment multipliés dans les théories fausses, ou encore à la volonté de tout définir, s'y trompaient. C'est évidemment une formation essentielle pour ceux qui, dans leur profession, seront amenés à évaluer des projets, et que pourtant les grandes écoles et les universités négligent encore trop. Je terminais le cours en lisant des textes de Poincaré et de Feynman sur de telles théories !

Un déplacement de la négation

Dans cette méthode, il y a un déplacement de la négation, qui ne porte plus de façon massive sur un verbe, mais de façon dispersive sur des propriétés, c'est ce que Tony Yanick et moi, appelons le dispersif delta No, que nous avons présenté au colloque de Millwaukee en mars 2017 organisé par Kennan Ferguson, « The big No ».

Une telle négation n'est pas une suppression, mais une extension, maintenant largement pratiquée, non-philosophie (François Laruelle), non-musique (François Nicolas), non-art (Armand Hatchuel), etc. On se souvient des débats soulevés à la fin du 19^{ème} siècle autour des géométries non-euclidiennes ! Cet usage du non- est maintenant usuel, et je l'ai trouvé dans la même période aussi bien dans la philosophie des mathématiques anglo-saxonne (que seraient des mathématiques sans nombre, sans espace, sans démonstration, sans structure, sans objet, etc., ouvrages la plupart publiés aux University Press d'Oxford), la philosophie non-standard et la Design Theory de l'École des Mines de Paris (dite C-K Theory – Concept-Knowledge).

Que serait une non-pédagogie ou un non-enseignement ? Une pédagogie étendue à des possibilités que les régimes disciplinaires ne permettent pas. On pourrait choisir un concept particulier de la pédagogie, et le développer avec des connaissances pédagogiques d'origine diverses, considérées habituellement comme incompatibles ou contradictoires. Mais pour cela, il faut construire un espace générique où puissent se combiner des concepts et des propositions extraits de leurs disciplines d'origine.

3. Un régime d'invention et de fiction

Dans l'enseignement, il ne s'agit pas seulement de répéter le passé. Malheureusement, presque toute la littérature épistémologique traite d'exemples passés, et aborde d'ailleurs avec les mêmes moyens les cas plus contemporains, c'est-à-dire comme des cas passés. Il faut inventer des instruments, des opérateurs, des modes d'échanges qui permettent d'aborder les sciences et les philosophies contemporaines. Un tel manuel est en train d'être achevé par Muriel Mambrini-Doudet (biologiste, ancienne présidente du plus gros centre de INRA, Institut National de la Recherche Agronomique, actuellement directrice de l'IHEST, Institut des Hautes Études des sciences et des technologies, France) et moi-même.

Du « X » de la science et de l'invention disciplinaire

Le « X » de la science est une préparation à l'invention. On voit qu'il ne s'agit plus de mettre en relation deux phénomènes donnés, et de répéter leur relation sous l'opérateur implication. Malheureusement, dans la pédagogie, on fait souvent cela, en donnant des exemples répétitifs sur des objets donnés, ce qui détourne les élèves des sciences, ou leur en donne une fausse idée. La question est plus subtile : « Si « X a les toutes les propriétés de telle particule sauf sa masse (cela, pour éviter le cercle vicieux), et que ce « X » à la masse de cette même particule, nous pouvons comprendre les relations entre les propriétés et la masse.

Mais, plus intéressant : « Si « X » a à peu près mais pas tout à fait les propriétés de telle particule sauf sa masse, et que ce « X » a à peu près la masse mais pas tout à fait de cette particule, alors nous pouvons conclure que nous avons probablement trouvé une nouvelle particule. Le « X » reste nécessaire, il permet de tenir compte des cas où les propriétés ne sont pas remplies. On le sait, si l'opération implication « A implique B », l'implication est toujours vraie si A n'est pas vrai, si bien qu'il faut être très soigneux sur la pertinence de A, pour ne pas parvenir à un résultat d'opération absurde.

Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet, l'opération implication ($V \times V \rightarrow V$) a des liens avec la déductibilité et le théorème de la déduction de Herbrand, qui permet de généraliser l'invention non seulement aux résultats d'une opération, mais aux conséquences d'un ensemble de relations déductibles. Déjà les Stoïciens, et donc Cicéron dans les *Seconds Académiques*, soulignait la difficulté et la diversité d'interprétation de l'implication (opération lorsqu'elle représente une loi ? relation lorsqu'elle est comprise comme règle de déduction ?).

Les formes d'invention, déductives, modulaires, par superposition d'hétérogènes

Ayons donc bien en tête ce « X » pour tout ce qui est de l'ordre de l'invention. Il me semble qu'il y a trois modes d'invention – mais il y en a sans doute bien d'autres, on ne peut limiter la liste :

1) La méthode hypothético-déductive, on travaille dans une discipline, on cherche des conséquences intéressantes, ce qui n'est pas une banalité, on renouvelle des hypothèses parmi lesquelles on choisit (abduction de Peirce). Si la structure d'une discipline semble être semblable à celle d'une autre (par exemple acoustique et élasticité), on peut transférer des résultats de l'une à l'autre, ce qui peut donner lieu à des situations d'invention.

2) Il y a les travaux par modules, où l'on met en relation des fragments de disciplines, par exemple modélisation mathématique, informatique, fragment de disciplines biologiques, sciences des matériaux, comme en biologie de synthèse. Cette structure est habituellement interprétée comme technique, parce qu'elle permet l'automatisation et le contrôle des répétitions – par exemple dans la fabrication de médicaments. Mais elle est également une science, organisée autrement que les sciences expérimentales classiques (où une science naturelle est aidée par les mathématiques et l'informatique), par flux de connaissances, qui relie les fragments de sciences hétérogènes par des trajectoires inattendues. On peut alors avoir une posture d'invention, en postulant des paquets de trajectoires inhabituels.

3) La méthode par superpositions de fragments hétérogènes, que l'on peu rendre cohérentes par l'usage d'une discipline sous-déterminante, qui n'intervient pas positivement, mais rassemble, épistémologie, esthétique par exemple. Chez Jean-Sébastien Bach, qui utilisait le terme, l'invention est une superposition de voix. En philosophie, on invente, en superposant différemment l'a priori (les concepts et les principes) et l'empirique, l'harmonie étant créée par le transcendantal (le lien oblique et invisible des deux premiers). Dans les régimes interdisciplinaires des sciences actuelles, on superpose des hétérogènes, scientifiques, philosophiques, éthiques.

On comprend alors pourquoi les disciplines doivent être conçues comme séparées, il n’y a pas de passage de l’une à l’autre. Ces passages, tout faits, feraient obstacle à l’invention de nouvelles interactions. Il nous faut construire un espace générique, ne dépendant pas d’une discipline particulière, où il est possible de déposer des propositions scientifiques hors de leur discipline d’origine, afin de les combiner à des propositions provenant d’autres disciplines.

Une condition importante de l’invention est la création, dans l’espace générique, d’un mode de vécu et d’échange que nous appelons « intimité collective », oxymore qui met en jeu tant les individus -augmentés de leur « X », le collectif, et les communs inconnus qu’ils sont en train de construire ensemble. Une autre condition est que l’on ait toujours un « point d’extériorité », qui mette en perspective les superpositions de fragments hétérogènes par rapports aux paysages scientifiques, philosophiques, sociaux.

Exemple de possibilité d’invention dans une discipline, la philosophie

Dans le cas de la discipline que j’exerce, la philosophie, il n’y a pas de rencontres entre elles en tant qu’elles inventent un « X », Pascal a rencontré Descartes, Leibniz a rencontré Spinoza, Russell a rencontré Bergson, etc., mais de ces rencontres rien ne sort, on ne sait rien, j’ai vu se rencontrer Jacques Derrida et Michel Henry – rien -, ou Deleuze et Laruelle – juste la plaisanterie citée précédemment en note. Il n’y a pas d’influence directe entre philosophes qui inventent. C’est l’histoire de la philosophie qui permet d’aménager des passages considérés comme directs entre philosophies. Et pourtant, pour inventer, il faut être capable de construire des ponts entre philosophies. On n’invente pas dans l’intériorité exclusive d’une philosophie, on est alors un « disciple ». En revanche, être capable de créer des ponts entre logiques différentes, de les superposer, de supposer une multiplicité de droit des philosophies, donne de bonnes chances d’inventer. La question de l’invention est donc subtile, entre la tradition et le nouveau.

Et si nous agissions avec une méthode de conception, par exemple celle qui sépare les espaces de concepts (ni vrais, ni faux) et les espaces de connaissances (structurés logiquement) ? Nous pourrions construire une sorte de matrice d’invention:

Concepts (sortis de leur contexte)	Philosophies (comme ensemble de connaissances – cf. G.-G. Granger)
Monde	Îlots de connaissances venus de toutes philosophies que l’on veut, pas seulement Husserl
Texte	Îlots de connaissance, pas seulement Derrida
Corps	Îlots de connaissance, pas seulement Maine de Biran et Nietzsche
Faktum	Îlots de connaissances, pas seulement Kant
Ordinaire	Îlots de connaissances, pas seulement les anglais analytiques et Laruelle
Ordre	Îlots de connaissances, pas seulement Foucault

Etc.

Cet exercice pourrait être proposé dans l'enseignement, à condition que l'on accepte que l'enseignement de la philosophie ne soit pas exclusivement historique. Ce sont des combinaisons philosophiques inattendues qui alors constituent le commun « X » de ceux qui participent à l'exercice. Ce dernier donne la liberté des recompositions, des superpositions de concepts hétérogènes, l'invention d'axiomes intermédiaires (de l'importance des « théories de portée intermédiaire », K. Merton, Fernando Zalamea, Jean Gayon).

4. De la relation entre les pans du triptyque

De ces tableaux, on pourrait dire que le premier rassemble ce qui est donné et connu, et passible toujours d'être enrichi en lui-même et de ses fréquentations avec les autres. Le centre donne la machinerie pour la transformation du premier, le plus fixe. Le troisième propose des effets créatifs de cette machinerie. Mon propos n'est pas de dire qu'un panneau est meilleur ou plus révolutionnaire qu'un autre. Dans le premier, on a eu déjà toute la pédagogie de l'enseignement et son renversement. Dans le second, une machine sans mécanique qui prépare le processus d'un espace générique. Dans le troisième, la formation d'une intimité collective permettant les échanges entre postures innovantes. Ce qui importe, c'est de pouvoir être mobile, ne serait-ce que dans l'un seul d'entre eux. Évidemment, si l'on parvient à la mobilité entre les trois panneaux, on parvient à comprendre ce qu'est l'in-enseignable, qui est la condition même de cette mobilité, invisible au premier regard. Il n'y a pas de synthèse entre ces trois panneaux, le triptyque est lui-même un objet intégratif.

Conclusion

En conclusion, je vais proposer une fiction philosophique, cette fois-ci en anglais, parce qu'elle a été peaufinée par Ira Monarch, ancien élève de Paul Feyerabend et de Wilfrid Sellars, professeur émérite de philosophie à Carnegie Mellon University. Cette fiction porte sur une propriété que l'on peut et doit trouver dans l'enseignement : la sévérité, mais pour mieux montrer qu'elle ne suffit pas.

The sadness of the severe philosophy

A severe philosophy would no longer use metaphors, because she believed that metaphors and the ornaments of discourse were a bad transformation for philosophy. Philosophy could no longer be a good mirror of reality. It had to become a very clear order of reason. So she dreamed about a philosophy without artifacts.

But enter a human. He sees and hears the philosophy, but does not understand her. Her language was one of a stranger or a god, where the levels of discourse were no longer distinguishable. He said to the philosophy: use a language as mime, with metaphors! As painting, as music! Philosophy tried to answer. But

her answer was no more just speech, - to say is to do was one of her principles -, but another action, the digging of a cave, along the lines of Plato. The words used in philosophy turn into reflections, and they are separate from the Ideas carried by the words.

Philosophy become very sad, she could not continue to be severe, the reflections have colors! Not only the black, as the schellingian cows in Hegel's phenomenology, but luminous flashes of diverse colors, all words have a proper shade of the rainbow. So Plato was ordered: Put out the light!

Without the light, philosophy began to hear strange sounds, her words came to have life of their own! They spoke back to her. They turned into obstacles against which she collided.

This collision decomposed philosophy. She understood, perhaps too late, that the words are only ingredients of language. Metaphors do no irreparable damage at all. Was there still time for her to extend her principles from an autonomy of severity to the complexity and stubbornness of the empirical. We are always waiting for the human philosopher who would be willing to gather the sparks of this severe philosophy to honor Plato's cave.

Exteriority point: human

Invention: the different forms and mutation of philosophical language (words into colors and sounds)

Fiction: digging a cave, decomposition of a philosophy to exteriorizing and enriching her ingredients, relationships with generic space for philosophy (so the thanks are part of the fiction).

Generic education regimes

ABSTRACT

The teaching assumes three main pillars, presented in a triptych: the first, disciplinary, with its philosophy of education and its reversals, and the rule of asymmetry that supposes the relation teacher / taught; the second as a machine of transformation of the first on a generic space, not depending on any particular science, admitting the idea of unknown "X", of democracy of the disciplines, of non-knowledge, of collective intimacy as mode of exchange, sub-determinative discipline to ensure coherence, and its transfer to the teacher / teacher relationship; the third enunciates the conditions of invention and fiction that allow mobility between these three pillars. The whole ends with a fiction about the sadness of the severe philosophy.

KEYWORDS: teaching, asymmetry, discipline, generic space, Unknown, knowledge flow, invention regimes, fiction.

NOTES

Thanks to Charles Péguy (“qu’ on me parle d’une philosophie sévère”), to Plato, to Austin, to Hegel, to Spinoza

Charles Péguy, Note sur M. Bergson et la philosophie bergsonienne, Cahiers de la Quinzaine, avril 1914, pp. 82–83.

RÉFÉRENCES

Plutôt que des références, je vais remercier les personnes qui, d’une manière ou d’une autre, ont collaboré au projet d’une épistémologie générique. Tous ont des travaux repérables sur l’Internet. Avec tous ces auteurs, j’ai des publications ou des travaux communs.

François Laruelle (Paris-Ouest-Nanterre, non-philosophie et philosophie non-standard)

Muriel Mambrini-Doudet (IHEST, Paris, épistémologie générique et management des sciences – discipline sous-déterminante, flux de connaissance)

Armand Hatchuel (MinesParistech, Statistiques, théories C/K de la conception)

Paris Chrysos (École Supérieure de commerce, Paris, management, développeur, « intimité collective », barcamps)

Ira Monarch (Carnegie Mellon University, Pittsburg, philosophy, House of Design and fiction)

Eswaran Submahrnanian (Carnegie Mellon University, Pittsburg, Design sciences adaptées au social),

Avner Perez (Centre Devereux, Paris, ethnopsychiatre, « intime collectif »),

Nicole Mathieu (Paris 1, géographe, incompatibilité des épistémologies, relations entre modélisation et interdisciplinarité)

Enrique Sanchez-Albarracin (Lyon 2, civilisations espagnoles, décolonisation de la pensée)

Léo Coutellec (Espace Éthique, Université de Paris-Sud, Hôpital Saint-Louis, Paris, pluralisme en science et éthique impliquée)

Benoît Maire (France, artiste, création et invention en art et en philosophie, film commun avec François Laruelle et le réalisateur Raphaël Pfeiffer, « Letre »).

Tony Yanick (Buffalo University, USA, philo-fiction and invention, the dispersible delta-No),

Alice Lucy Rekab (Kingston University, London, art, intimité collective, objet intégratif),

Joevenn Neo (Emory University, USA, philosophy, relations entre l'épistémologie générique et la philosophie chinoise par le biais de fictions).

Recebido: Dezembro de 2017

Aprovado: Junho de 2018

DOI: 10.3895/rbect.v11n2.8415

Como citar: SCHMID, A. -F. Les régimes génériques de l'enseignement. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8415>>. Acesso em: xxx.

Correspondência: Anne-Françoise Schmid - annefschmid@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

